

ZUGHEY ZAMACONA OCHOA*

Teoría de la mente y narración en las etapas tardías

Resumen

En este artículo, realizado con las narraciones dadas por niños de 6, 9 y 12 años, se analiza la relación que existe entre el desarrollo de la teoría de la mente en las etapas tardías de la adquisición del lenguaje y la creación de narraciones. De comprobó que además de la creciente habilidad con que los niños elaboran un discurso coherente y cohesionado, el desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en estas etapas permite construir y transformar las narraciones.

Palabras clave: teoría de la mente, análisis del discurso, narración, etapas tardías

Abstract

This article is based on narratives put together by 6, 9 and 12 year olds. Through these, the article seeks to analyze the relationship between the development of the theory of the mind during the late stages of language-learning, and the creation of narratives themselves. It offers proof that the linguistic and cognitive development during these stages not only gives children increased ability to generate cohesive and coherent speech, but also allows them to construct and transform narratives.

Key words: Theory of mind, discourse analysis, narrative, later stages

Introducción

Compartir la experiencia con los otros por medio de las narraciones es un que-hacer cotidiano que abarca un amplio espectro de manifestaciones, desde las obras literarias hasta las conversaciones más habituales. Unir eventos con base en una perspectiva que nos lleva del presente en que se narra al pasado en el cual ocurren los acontecimientos rememorados o al futuro que se imagina es una actividad que consta de elementos diversos no sólo en lo referente a los usos del lenguaje, sino también por la complejidad de las facultades cognitivas que se requieren para ello. El análisis que en seguida se presenta se enfoca tanto en el desarrollo discursivo como en el de la teoría de la mente. El *corpus* es parte de un estudio transversal con datos provenientes de 12 niños que se encuentran en distintos momentos de su etapa tardía: al inicio (6 años), en un punto intermedio (9 años) y al final (12 años). Las narraciones estudiadas se produjeron en un contexto de juego durante una conversación semidirigida. De esta forma, se han obtenido datos de tres momentos evolutivos representativos que permiten observar, comparar y contrastar los cambios en las narraciones y en la teoría de la mente que el niño desarrolla durante estos años.

En el presente trabajo se atendió este fenómeno desde un enfoque que considera al lenguaje como una institución social simbólicamente representada, que surgió en forma histórica de actividades sociocomunicativas preexistentes, en un contexto de interacción de factores biológicos, evolutivos, sociales y culturales que permitieron la emergencia de la comunicación multimodal, con base en el

desarrollo de las características cognitivas de nuestra especie que han facilitado el aprendizaje cultural y la adquisición del lenguaje.

Los usos pragmáticos del lenguaje marcan la pauta para interpretar y usar un mismo símbolo en situaciones similares, es decir, el niño adquiere el símbolo y su uso en contextos determinados, considerando que el empleo de ese símbolo es relevante para la interacción social. De este modo, el entorno cultural humano establece el contexto para el desarrollo cognitivo de los niños como fuente de instrucción activa por los adultos. En consecuencia, el lenguaje emerge en situaciones naturales de interacción social en las que se comparte la atención y se adquiere mediante un proceso de lectura y comprensión de intenciones. Los niños deben aprender a producir el símbolo lingüístico por ellos mismos, con base en el aprendizaje por inversión de roles, cuando comprendan la bidireccionalidad y la intersubjetividad de los símbolos lingüísticos. Esta teoría destaca que la adquisición del lenguaje se fundamenta en las habilidades cognitivo-sociales y en la interacción en la cual se comparte la atención con otros, a quienes se les considera seres mentales. Así, el lenguaje constituye otra de las convenciones culturales que se adquiere en la interacción social.¹

Etapas tardías

Las etapas tardías de la adquisición del lenguaje abarcan generalmente de los 6 a los 12 años, edades polares en las que,

¹ Michael Tomasello, *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*, p. 41.

en la mayoría de las sociedades occidentales, se inicia y finaliza la educación primaria. De ahí que esta fase también se conozca como la de los años escolares, cuyo rasgo distintivo es el paulatino cierre de la asimetría entre los procesos de producción y comprensión del lenguaje, pues la esencia de esta edad de transición es la reorganización de estructuras formales y de usos pragmáticos acordes con el conocimiento del mundo que el niño adquiere en su desarrollo social e individual. Esto lleva al niño a desempeñar un papel más activo y consciente en la construcción de su lenguaje. Los conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos se reflejarán en el desarrollo de las habilidades discursivas y en el de la capacidad para reflexionar en el lenguaje. Entonces, el desarrollo de habilidades pragmáticas permite interactuar en situaciones comunicativas que requieren un continuo interjuego entre las creencias y las opiniones de los hablantes; de ello depende la construcción social de la comunicación, que será más exitosa en tanto se incremente la capacidad para tomar puntos de vista de los demás y entretejerlos con la propia perspectiva.²

En dichas etapas, el lenguaje oral aún se desarrolla, pero los cambios no son tan evidentes como lo fueron durante los primeros años de vida. Después de los 6 años se aprende a manejar la ambigüedad sintáctica. La capacidad de paráfrasis se adquiere en los últimos años de la educación primaria, lo cual les fa-

cilita reformular oraciones, reflexionar y argumentar. A su vez, la comprensión de los modismos y de las metáforas también es una de las últimas adquisiciones. Otras estructuras gramaticales de ontogenia tardía en el lenguaje de los niños son: el uso de distintas estructuras relativas, el empleo del infinitivo como sujeto, la voz pasiva, exclamaciones con *como* y *lo*, además de exclamaciones por causas pragmáticas.³

En la edad escolar continúa el desarrollo activo de la expresión oral en los niveles morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático, a la par del desarrollo de otros procesos cognitivos, como la memoria y el pensamiento abstracto. La productividad oral se encuentra en un proceso de desarrollo activo hasta la adolescencia. Por otra parte, el cambio del pensamiento funcional, vinculado con el contexto y el pensamiento abstracto, el cual permite resolver problemas sin necesidad de acudir a la práctica, aún se desarrolla. El término de la conceptualización se observa en la adolescencia alrededor de los 12 años de edad. En cuanto a la comprensión del lenguaje oral, tradicionalmente se pensaba que ésta terminaba su desarrollo en la infancia temprana o en la edad preescolar; sin embargo, los resultados que se han obtenido al aplicar pruebas de seguimiento de instrucciones y de comprensión del discurso muestran que la edad tiene un efecto importante en los resultados obtenidos respecto al desarrollo del lenguaje. Por tanto, los cambios relacionados con la edad en la comprensión

² Rebeca Barriga Villanueva, "Estudios sobre habla infantil en los años escolares...un solecito calientote", p. 37; Michael Tomasello, *op. cit.*, p. 211; Karina Hess Zimmermann, *El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración*, p. 119.

³ Olga Inozemtseva *et al.*, "Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares", p. 18.

del lenguaje se asocian positivamente con el desarrollo de la complejidad gramatical y pragmática del lenguaje expresivo.⁴

De este modo, se observa que el dominio de variados principios pragmáticos para regular e intercambiar información, además de la construcción de un diferente entramado sintáctico y semántico que confiere coherencia a los textos, repercute en la elaboración del discurso, pues las formas adquiridas en etapas anteriores sirven para desarrollar nuevas funciones y requieren una reorganización con el fin de conjuntarse en un único sistema abstracto.

Teoría de la mente

El desarrollo cognitivo humano posee un carácter universal que se observa en algunas capacidades que siguen caminos evolutivos culturalmente específicos, con hitos también universales, como la adquisición del lenguaje. Todos los niños del mundo participan en la cognición social, se identifican con otras personas, comienzan a reconocer a los otros como seres intencionales y a comprender que ellos lo son, participan con otras personas en actividades atencionales conjuntas, entienden muchas de las relaciones causales existentes entre los objetos físicos y los acontecimientos, comprenden las intenciones comunicativas expresadas por otras personas mediante gestos, símbolos y construcciones lingüísticas, aprenden —mediante la imitación con inversión de roles— a producir para otros esos gestos, símbolos y construcciones y elaboran —so-

bre una base lingüística— categorías de objetos y esquemas de acontecimientos.

Dichas habilidades cognitivas permiten a los niños pequeños comenzar a seguir la línea cultural de desarrollo, o sea, empiezan a aprender culturalmente las habilidades, prácticas y ámbitos de conocimiento exclusivos de su grupo social. Los niños aprenden aquello a lo que se les expone y las distintas culturas los exponen a cosas diferentes. Cada niño adquiere conocimientos en un contexto social y físico particular, los cuales dependen casi totalmente de los que acumuló la cultura a la que pertenecen y de su transmisión a las sucesivas generaciones por medio de símbolos lingüísticos o de otras clases.⁵

La diferencia fundamental entre la cognición humana y la de otras especies consiste en la capacidad para participar con *otros* en actividades en las cuales se comparten intenciones y objetivos. La identificación con otros miembros de la especie facilita comprender que también son agentes intencionales, que tienen su propia atención y, por último, que son agentes mentales con creencias y deseos propios.⁶ Por tanto, la teoría de la mente favorece comprender y reflexionar acerca de los propios estados mentales y, más aún, relacionarlos con los de otra persona, lo cual hace posible atribuir intenciones, deseos o creencias, así como anticipar la conducta del otro, elemento indispensable para llevar una vida social y cultural.⁷

La capacidad para comenzar a participar en el discurso con otras personas aparece poco después de haber comprendido, a los 12 meses de edad, que son

⁵ Mihael Tomasello, *op. cit.*, p. 53.

⁶ *Ibidem*, p. 29.

⁷ Robin Dunbar, *La odisea de la humanidad*, p. 56.

⁴ *Ibidem*, p. 20.

agentes intencionales. Sólo algunos años más tarde se reconoce que los demás son agentes mentales. Para comprender que los demás tienen creencias sobre el mundo que difieren de las suyas, los niños deben entablar con ellos un discurso en el que esas perspectivas diversas sean claramente perceptibles tanto si se trata de un desacuerdo como si es un malentendido, un pedido de aclaración o un diálogo reflexivo. Esto no implica que otras formas de interacción con los demás o la observación de su conducta no sean importantes para construir una teoría de la mente por el niño; se trata de que el discurso lingüístico, producto de la interacción social, sea una fuente en especial rica de información acerca de otras mentes. Cabe transcribir al respecto lo siguiente:

La evolución de la cognición social posibilita el desarrollo discursivo tan característico de las etapas tardías, pues la comprensión de que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación paulatina que el niño va haciendo de su discurso no sólo con el contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con su interlocutor. Es decir, se observa la capacidad creciente del niño para adaptar su discurso a las expectativas de su oyente e incluso el niño debe anticipar sus efectos. La adaptación sensible a la perspectiva de otra persona es, para los niños pequeños, un logro evolutivo importante que probablemente sólo pueden tener cuando ya han adquirido la capacidad de reconocer que la otra persona es un agente mental con creencias y pensamientos propios. Por ello, atender el desarrollo discursivo con

base en la evolución de la cognición social nos parece primordial.

En este contexto, el lenguaje constituye un recurso cultural que permite compartir la experiencia mediante símbolos. Los símbolos y construcciones lingüísticos evolucionan y cambian, acumulan modificaciones con el tiempo histórico conforme los seres humanos los usan para comunicarse, y se derivan directamente de las actividades atencionales y comunicativas conjuntas que se originan en la comprensión de los demás como agentes intencionales. El lenguaje, tema del siguiente apartado, se sostiene en el andamiaje que le proporciona la cognición humana y requiere la interacción social.

Narración

En la adquisición del lenguaje, el aprendizaje cultural siempre implica aprender a usar una forma simbólica de acuerdo con su función comunicativa convencional. Comprender el discurso circundante en el cual está inserta una forma lingüística es, casi siempre, un aspecto esencial para entender su función comunicativa. Por tanto, aprender los usos funcionales de la lengua resulta fundamental, pues el lenguaje es no sólo un sistema para transmitir información que se limita a ser cierta o falsa. Emplear una lengua supone una amplia diversidad de actividades cognoscitivas que interaccionan con un conjunto de factores biológicos; a su vez, dichas actividades se encuentran regidas por convenciones sociales y por el contexto en que se encuentran los hablantes. De modo que la adquisición del lenguaje implica tanto ser sensible a esas

reglas, convenciones y conocimientos compartidos como disponer de una conducta lingüística que se aduce a aquéllos y que facilita establecer relaciones entre reglas sociales y estructuras del lenguaje.⁸

En tal contexto de interacción discursiva, la cognición social en la niñez temprana presenta una progresión evolutiva continua para comprender los demás; la mencionada progresión incluye las siguientes etapas: a) "agentes animados"⁹ –infancia–; b) "agentes intencionales". Al inicio de la ontogenia, el niño comienza a experimentarse a sí mismo como un agente intencional –es decir, un ser cuyas estrategias conductuales y atencionales están organizadas por metas– y automáticamente atribuye esa condición a los otros seres con quienes se identifica, lo cual es un modo exclusivo de comprender a los otros miembros de la especie, que incluye entender la conducta dirigida a una meta y la atención de los demás –un año–, y c) "agentes mentales", o sea, comprender que las otras personas tienen no sólo las intenciones que se manifiestan en su conducta, sino también pensamientos y creencias que se pueden expresar o no y que pueden diferir de los de las otras personas –cuatro años.¹⁰

La evolución de la cognición social posibilita el desarrollo discursivo característico de las etapas tardías, pues comprender que el otro es un ser mental se relaciona con la adecuación paulatina que el niño realiza de su discurso, no sólo con el contexto de la situación comunicativa, sino también de acuerdo con las

estrategias de su interlocutor. Es decir, se observa la capacidad creciente del niño para adaptar su discurso a las expectativas de su oyente e incluso aquél debe anticipar las reacciones que su discurso causará en su interlocutor. Cuando las perspectivas del niño y las de su interlocutor divergen, la adaptación sensible a la perspectiva de otra persona es, para los niños pequeños, un logro evolutivo, que sólo se observa cuando el pequeño ha adquirido la capacidad de comprender que la otra persona es un agente mental que tiene pensamientos y creencias propios.

En ese orden de ideas, en la narración se manifiesta la relación que hay entre el desarrollo cognitivo y lingüístico, pues se fundamenta en la capacidad para organizar los acontecimientos en episodios significativos a partir de la distancia, como si fueran sucesos remotos y presentarlos en consecuencia. Esto significa, esencialmente, que con tales procesos cognitivos se lleva a cabo una reelaboración y ordenación de la experiencia, que se materializa por medio del lenguaje y los soportes discursivos que éste proporciona. Además, la narración se alimenta del conocimiento que el niño tiene del lenguaje en lo referente a los niveles lingüísticos: sintaxis, pragmática y discurso.

Bruner¹¹ sostiene que existen dos marcos básicos de pensamiento: un modo paradigmático y un modo narrativo. El primero resalta la generalidad de las cosas y plantea relaciones causales, verdaderas o verificables, universales y atemporales. En cambio, el segundo destaca las diferencias, las particularidades de las per-

⁸ Miguel Serrá *et al.*, p. 32.

⁹ Esta etapa la comparten todos los primates.

¹⁰ Michael Tomasello, *Los orígenes culturales de la cognición humana*, p. 98.

¹¹ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, p. 207.

sonas y el transcurso de los sucesos y de sus intenciones, pero plantea no la verdad sino la verosimilitud, la particularidad y sobre todo la temporalidad.

La modalidad narrativa del pensamiento propicia la producción de los relatos, las obras literarias y las crónicas históricas, entre otros. Se ocupa también de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y las consecuencias que aparecen en su transcurso, en un intento por situar los sucesos de la experiencia en el tiempo y en el espacio. Como se observa, tanto la modalidad paradigmática como la modalidad narrativa brindan modos característicos y distintos de ordenar la experiencia, de construir la realidad, por medio de perspectivas que resaltan aspectos diferentes.

De lo anterior se colige, como señala este autor, que ambas son complementarias e irreducibles entre sí; ignorar una a expensas de la otra hace perder la rica diversidad del pensamiento. Así, por medio de la modalidad narrativa se atribuye significado a la experiencia humana mediante un proceso cognitivo que organiza la experiencia en episodios temporalmente significativos.

La capacidad para producir narraciones cambia y evoluciona con la edad. Algunos autores estiman que la producción de narraciones se inicia en torno de los 2 años y se completa a los 10-12, por lo cual se trata de un proceso muy largo. Suele considerarse que consta de dos etapas: la primera abarca de los 2 a los 5 años y la segunda de los 6 a los 12. Existen elementos del lenguaje que aparecen en las producciones infantiles, cuya función es cohesionar e integrar el discurso. Tanto la longitud como la cantidad de unidades temáticas se correla-

cionan significativamente con la edad del narrador.¹²

Análisis

El conocimiento psicológico referido a la resolución de problemas relacionales y la capacidad para la "lectura" de mentes en el sentido de búsqueda de comprender e interpretar mentes determinadas en lo cultural posee una estructura narrativa. Según Bruner,¹³ los logros en la comprensión de la mente que se producen a los 3-4 años forman parte del proceso general de aprendizaje, por el cual los niños dan sentido al mundo social a medida que adquieren la capacidad para contar historias acerca de él. A este respecto, se ha llegado a demostrar la estrecha relación que existe entre la comprensión narrativa de los niños y su destreza al emplear formas narrativas, con fluidez, en la ejecución de pruebas de teoría de la mente.¹⁴ Por otra parte, los niños adquieren la visión del mundo que ha construido su comunidad mediante las narraciones, como lo señala Astington:¹⁵

Lo importante es que la narración no sólo dice lo que sucedió, sino que lo dice sobre un fondo de lo que normalmente sucede o de lo que debería haber sucedido y desde un punto de vista particular [...] Así, al aprender a hablar, contando y oyendo

¹²Miguel Serrá et al., *La adquisición del lenguaje*, p. 453.

¹³Jerome Bruner, *op. cit.*, p. 153.

¹⁴Charlie Lewis, *Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind*, p. 466.

¹⁵Astington, *The child's discovery of the mind*, pp. 209-210.

historias en la vida cotidiana familiar, los niños aprenden lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer y cómo piensan y sienten las personas sobre ello. En otras palabras, adquieren la psicología popular de su cultura.

Adquirimos conciencia de nuestra existencia gracias a la capacidad para organizar y relacionar los acontecimientos que forman parte de ella. Para lograr esto, el niño ha recorrido un largo camino que le permite reconocerse a sí mismo como un ser mental, que además comparte esta característica con los otros, lo cual representa uno de los hitos más importantes en la evolución de nuestra especie, pues se considera que esta capacidad ha permitido el aprendizaje y el desarrollo cultural.

La narración es consecuencia de las dimensiones espacio-temporales del universo al que pertenecemos y en el cual experimentamos la existencia.¹⁶ A estas coordenadas se añade la dimensión personal de la autoconciencia, desde la cual nos hacemos cargo de la realidad y la transformamos. Estas tres coordenadas o emergencias de nuestro emplazamiento en el mundo conforman las tres *deixis* básicas de nuestra existencia: “Yo, aquí, ahora”. A la par de tales complejos procesos, el lenguaje se desarrolla y permite expresar tales elementos. Por ejemplo, se ha observado que a la narración de acontecimientos se suma el estado emocional que se experimenta en cierto episodio significativo dentro de la experiencia del niño, como se muestra a continuación:

1 *He ido con mis compañeros*, (eee) fue en primer, segundo grado, *fuimos* en un lugar que estaba 2 grande y en allí *convivimos* y *todos llevamos* lonche y *platicamos* y después *jugamos* y, y, y algo 3 chistoso que pasó ahí es que salieron unas vacas de allí, había un corral que estaba abierto y yo 4 *me espanté* y *le dije* a la maestra: “¿qué vamos a hacer ahora?” porque allá venían las vacas y 5 luego la maestra dijo que, que las vacas no *nos* van a hacer nada porque estaban un poco lejos por 6 allá, y ya luego *nos fuimos* a meter en un arroyo, pero yo no me metí porque no quería nadar y 7 mis otros compañeros sí se metieron a jugar. [12]

En 1 se inicia la narración con un sujeto en primera persona del singular expresado en la morfología verbal (*he ido con mis compañeros*); a partir de este momento, el sujeto se suma a los demás y comienza a utilizar verbos en primera persona del plural para referirse al grupo integrado por sus compañeros (*fuimos, convivimos y platicamos*). Posteriormente, en 3 el *yo* sale de ese grupo y experimenta estados diferentes ocasionados por sus emociones (*yo me espanté*). En 5 el sujeto se reincorpora al grupo y emplea un pronombre personal en primera persona del plural para indicar que otra vez se realizan actividades en común (*nos fuimos*); sin embargo, una vez más, el sujeto manifiesta la particularidad de su experiencia al narrar eventos en los que es el único experimentador, como se observa en 6 y 7 (*no me metí porque no quería nadar y mis otros compañeros sí se metieron a la alberca a jugar*).

Es importante resaltar la función deíctica que desempeñan los pronombres personales, los cuales tienen sentido

¹⁶Eduard Aznar, Ana Cros y Luis Quintana, *Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)*, p. 21.

desde el punto de vista pragmático, pues, en esencia, lo que los niños aprenden de estos elementos es que disponen de una referencia variable que depende del emisor o el receptor. Esto determina el uso y la elección de los pronombres, como muestra la alternancia entre la primera persona del singular y plural (yo y nosotros), resaltando la potencialidad que la característica perspectivista de los símbolos lingüísticos confiere a la cognición. Otro elemento interesante es la manera como se sitúa el sujeto frente al pasado que reconstruye. A su vez, la autoconciencia se refleja también en la forma como se recuerdan y se expresan esas rememoraciones. El reconocimiento de sí mismo y de los demás permite al niño concebirse como parte de otros grupos, es decir, se asume dentro de una colectividad, integrada por sus compañeros de la misma edad, y comienza a formar parte de un grupo alejado del contexto familiar, lo cual se relaciona con la incorporación en la narración del conocimiento dinámico que los niños poseen acerca de su entorno y su contexto social:

1 *Soñé que era una vaca suelta que, que se.., que yo iba a cortar unas mandarinas llenas y que yo soñé* 2 *que un señor, un señor, ah no, que la vaca me venía correteando, era una vaca negra con sus ojos 3 rojos y... y llegué hasta ese árbol y me subí, me subí al árbol de mandarinas y el señor le clavó una,* 4 *era como que una espada grande, larga, se la metió y entonces el señor le metió, le clavó la espada* 5 *y la vaca se murió, se quedó con la espada clavada y luego yo me espanté.* [C]

En este fragmento resalta el desarrollo de la autoconciencia, así como la expresión y el reconocimiento de los estados mentales propios que nutren las narraciones mediante la incorporación de los sueños y de las sensaciones que se experimentan en él y a partir de él, como se observa en 1 (*soñé que era una vaca suelta*) y 5 (*luego yo me espanté*). De esta forma, la narración se alimenta de la vida interior del niño y muestra el uso creativo del lenguaje que empieza a emplear para expresar realidades imaginadas. El reconocimiento de uno mismo como ser intencional y mental es más evidente en las narraciones conforme los niños se desarrollan, hasta expresar emociones o puntos de vista particulares.

En el ejemplo que en seguida se analizará se presenta una narración en la cual se incluyen acciones, emociones y estados originados por el pensamiento y que se relacionan con el conocimiento que el niño posee de los estados mentales de los demás y de cómo éstos repercuten en los propios (1 y 11). Estas relaciones se expresan por medio de oraciones que revelan las finalidades de los demás (2 y 11), así como las causas y las consecuencias de las acciones y las emociones (3 y 11):

1 *Un día me regañaron porque no hacía caso y me dijeron que tortee, pero yo le dije que, que, que* 2 *ahorita, pero mi mamá dijo que ya lo haga porque antes de que se haga de noche y entonces,* 3 *entonces yo me enojé y le dije que ahorita, que al tiempo y dijo mi abuela que no, que mejor tortee* 4 *mejor rápido para ir a acostarnos, este para que ya nos vayamos a acostar temprano, entonces le* 5 *hice caso y ya terminamos de tortear y, y, y ya terminamos de comer todos.*

Entonces mi mamá 6 me dijo que por qué yo no le hago caso y entons, este, entonces ya, ya, ya, luego al día siguiente 7 ya... este... ya no me regañó y este... mi mamá dijo que... que el... al día siguiente que no haga travesuras, 8 entonces ya no hice travesuras, y luego cuando mi mamá se fue a... a este a... a la reunión de 9 Oportunidades, entonces este... me dejó con mis hermanos y este... y yo las... les regañé a las niñas y 10 luego las niñas me, me... mis hermanas me este... le dijeron a su abuela que yo les había regañado, 11 entonces este... *mi abuela me regañó y le dije que porque ellas no entendían, hacían travesuras y 12 ya.* [C]

También se ha observado la construcción de narraciones en las que se atribuyen deseos, intenciones y emociones a los personajes (1). Este hecho se relaciona con el establecimiento de relaciones causales, que motivan las emociones de los personajes (3):

1 *El gato estaba muuuy muuuy enojado porque el mago estaba tratando de quemar su castanilla y 2 las piedras. Los árboles que crecían sobre unas ramas de flores y llegaba el gato muuuy muuuy 3 enojado para ver su familia y le dijo su esposa gata le dijo: ¿por qué vienes bien enojado? Porque 4 quemaron el castillo del rey.* [6]

Conclusión

El análisis de estas narraciones, con base en la teoría de la mente, permite observar el desarrollo de la autoconciencia, que es más notorio conforme los niños crecen, y se relaciona con la consideración de

los estados mentales propios y los de los demás; también se muestra mayor interés por las motivaciones y las reacciones internas de los personajes. A su vez, las narraciones se presentan como un acto de reflexión en la propia experiencia, de la cual el niño parece cada vez más consciente, mientras enlaza pensamientos, emociones y acontecimientos que de manera paulatina construyen el bagaje de sus recuerdos.

Además de la creciente habilidad con la que los niños crean una narración, se observa que, con base en la interacción discursiva, los niños desarrollan la teoría de la mente de las personas con las cuales se comunican. El desarrollo lingüístico y cognitivo experimentado en dichas etapas permite construir y transformar las narraciones, que se nutren de la experiencia y la creatividad del niño. De esta forma, uno de los hitos más importantes del desarrollo cognitivo humano se relaciona con una de las características fundamentales de la narración: asumir a los demás y a sí mismo como sujetos mentales.

Bibliografía

- Astington, J.W. *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993.
- Barriga Villanueva, Rebeca. *Estudios sobre habla infantil en los años escolares; "...un solecito calientote"*. México, El Colegio de México, 2002.
- Bowerman, Melissa. "Similitudes translingüísticas en dos estadios del desarrollo sintáctico". Eric H. Lenneberg y Elizabeth Lenneberg (comps.). *Fun-*

damentos del desarrollo del lenguaje. Madrid, Alianza, 1982.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona, Gedisa, 2004.

Dunbar, Robin. *La odisea de la humanidad.* Madrid, Crítica, 2007.

Hess Zimmermann, Karina. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, El Colegio de México, 2010.

Lewis, Charlie. "Episodes, events, and narratives in the child's understanding of mind". C.. Lewis y P. Mitchell (eds.). *Children's early understanding of mind: Origins and development.* Hove, Erlbaum, 1994.

Serrá, Miguel, Elisabeth Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici. *La adquisición del lenguaje.* Barcelona, Ariel Psicología, 2000.

Tomasello, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Massachusetts, Harvard University Press, 2005.

_____. *Los orígenes culturales de la cognición humana.* Madrid, Amorrortu Editores, 2007.

Hemerografía

Aznar, Eduard, Anna Cros y Luis Quintana.

"Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 17.

Hess Zimmermann, Karina. "El desarrollo de la capacidad para enmarcar los eventos de una narración". *Iztapalapa*, núm. 53, 2003.

Inozemtseva, Olga *et al.* "Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares". *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, abril de 2010, vol. 10, núm. 1.

